

Title	教育方法学講座 2019年度提出の修士論文・卒業論文要約
Author(s)	
Citation	教育方法の探究 (2020), 23: 38-51
Issue Date	2020-03-14
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2433/250865">http://hdl.handle.net/2433/250865</a>
Right	
Type	Others
Textversion	publisher

## 論文要約

提出者氏名	いしだ ともひろ 石田 智敬	指導教員	主	いしい てるまさ 石井 英真	副	にしおか か な え 西岡 加名恵
論文題目	ロイス・サドラーによる教育評価論の意義と課題					

### 【論文内容の要約】

本稿は、D. ロイス・サドラー（D. Royce Sadler）の教育評価論を検討するものである。近年、高次の学力を評価する際に、ループブリック等の評価基準表を用いることが推奨されている。また、学習者へ効果的なフィードバックを提供する形成的アセスメントの考え方も衆目を集めている。こうした考え方は、サドラーによる「スタンダード準拠評価論（1987年）」や「形成的アセスメント論（1989年）」を淵源とすると指摘されている。しかし、近年、氏はフィードバックやループブリックに対して痛烈な批判を展開し始めている。このことは、氏の所論の理解に何らかの問題があった、又は、氏の考えに何らかの変化が生じたことを示唆している。そこで本稿は、こうした状況を解明すべく、サドラーによる教育評価論の理論的展開と到達点について包括的に検討した。

氏の所論は、論文発表が集中する2つの時期——1980年代「前期」と2010年頃「後期」に区分して捉えられる。第一章では、前期研究に焦点を合わせた。初めに、教育評価の原理的側面を思弁的に論究した博士論文に着目した。氏の立場は、工学的接近と人類学的接近の両者を批判するものであり、クライテリア（規準）とスタンダード（水準）に照らして行われる人間の価値判断を中心に据えるものであった。氏は、クライテリアは創発的で極めて複雑なため、完全に事前設定することはできず、またスタンダードは、言葉と具体物を補完的に用いることで伝達可能となると主張した。その後、氏はROSBAへの取り組みを通してスタンダード準拠評価の考え方を提唱していった。これは、教師の質的判断を中心に据えることで、要素主義的なドメイン準拠評価を乗り越えるものであった。そこでは、教師の質的判断をキャリブレート（基準合わせ）するものとして、評価枠組み（作品例で補完されたスタンダード記述）を外化し明示することが求められた。また、氏は高次の学力を射程に入れる形成的アセスメント論を構想していった。そこでは、フィードバックがループとして再定義され、また、セルフ・モニタリングを可能にする学習者の評価エキスパティーズ（質概念の理解と質的判断の能力）の直接体験的な育成が構想された。

こうした氏の所論には、言語化の限界や暗黙知といったM.ポランニー（M. Polanyi）の哲学からの強い影響があった。しかし、それとは相容れないループブリック的なものも、氏は一定許容している側面があった。この点で、前期における氏の所論はある種の矛盾を孕むものであった。また、前期における氏の所論は、必ずしも氏の本意に即す形で注目され援用されていた訳ではなかった。そこで、これら二つの側面（自己矛盾性と不本意な受容）の解決が後期研究において目指されることとなる。

第二章では、後期研究に焦点を合わせた。先述のとおり氏は、スタンダード記述の不確

定性と事前指定クライテリアによる評価の歪みに対して問題意識を抱えていた。そこで氏は、スタンダードに対する質的判断を重視する点を継承しつつ、評価者をキャリブレートするスタンダードの外的表現を新しい形式で提示した。前期は、スタンダードの明文的定義とそれを補完する作品事例という形式であったが、後期は作品事例集によるスタンダードの定義と個々の作品に対する判断の論拠説明という形式に改めた。これは、スタンダードを宣言的形式で定義するのではなく、作品事例によってギルド的にスタンダードを定義する試みであった。一方、複雑な学習成果を対象とする形成的アセスメントに関して氏は、言葉で伝えるフィードバックを重視することへの批判的論調を明確にしていた。その意図は、フィードバックの質を改善するのではなく、フィードバックとは原理的に異質にして、それを無用としてしまうような形成的アセスメント論を築くことにあった。そこで氏は、評価エキスパティーズを構成する評価知の本質性を論究し、それが直接経験によって帰納的にのみ形成されることを論証した。このような学習論は、学習者を共同体ギルドとそのディスコースへ参画させることを志向するものであった。

こうしたサドラーのスタンダード準拠評価論と形成的アセスメント論の両者は、質的判断が高度に発達した形態である鑑識眼の形成——教師のキャリブレーションと学習者の評価エキスパティーズの育成——を志向する点で一貫している。氏はギルドとしての鑑識眼形成は、表象ではなく具象によってのみ形成されるとし、こうした認識は一貫してポランニーの哲学を背景としている。後期研究では、その哲学に基づいた論理的整合性が達成されており、前期研究が孕む矛盾が一定解消されたと言える。

氏の所論はこのように鑑識眼形成論を中心に据えているものの、同様に鑑識眼による評価を論じた E.アイズナー (E.Eisner) のような芸術的ロマン主義に陥ることはない。なぜなら、氏の評価論は、ルーブリックが目指す評価基準の外化と共有という志向性に妥協することはないからである。氏の所論は、質的判断が外部規範に規定されるという意味で、論理的な堅牢さとギルド知的な共同性を有している。このように、B.S.ブルーム (B.S.Bloom) のようなものでもなくアイズナーのようなものでもない第三の道を示すものとなっている。このような検討を踏まえれば、氏の代表的な所論として「スタンダード準拠評価論 (1987年)」や「形成的アセスメント論 (1989年)」のみに注目することは不適當と言える。

ただし、氏の所論は、共同体的な鑑識眼形成を中心に据えるものの、スタンダードの外的表現によって質的判断が精緻に調整できることを過信しているという点で、その形成論がやや牧歌的な側面を有していることは否めず、現実的課題が残されていると言える。

## 論文要約

提出者氏名	鎌田 祥輝	指導教員	主	西岡 加名恵	副	石井 英真
論文題目	英国における STS 教育論の展開 ——J・ソロモンの所論に着目して——					

### 【論文内容の要約】

本稿では、英国の STS (Science, Technology and Society) 教育研究を主導したソロモン (Solomon, J.) の STS 教育論と彼女が執筆した STS 教育のテキストに着目し、英国の STS 教育論の意義と課題を明らかにする。

近年、科学教育の目標論として市民の身につけるべき「科学的リテラシー」がキーワードとして掲げられている。ただし科学的リテラシーの構成内容は論争的であり、大きく 2 つの立場に分かれている。特に 2010 年以降は、政治・経済・倫理などをも考慮しながら、科学に関わる現実の社会問題に対して意思決定を行うことを目指す立場は軽視され、「十分科学を知っているならば、その知識を人生の状況に適應する」との前提のもと、科学の概念や方法の理解と活用を重視する立場が支配的である。後者の立場からは、政治・経済・倫理などの側面を科学教育で取り上げる必要はあるのかという問いが投げかけられている。もし取り上げる必要があるとすればその意義は何であろうか。本稿では前者の科学的リテラシーの立場に立脚する、1970 年代から 1990 年代に研究された STS 教育に着目する。

STS 教育は、日本において「科学・技術・社会の相互作用や関連性についての教育活動を通して、民主的な意思決定に積極的に参加するために必要な能力として意思決定能力や問題解決能力を育成し身につける」ことを目的とした教育として知られる。しかし、STS 教育の目標、内容、方法は明確化されず、教育実践に影響しないままに、STS 教育研究はほとんど行われなくなった。さらに現代の米国と英国では一般的に、STS 教育は生徒に科学的概念や方法を身につけさせるためのアプローチの一つとして認識されている。他方、英国におけるソロモンの STS 教育論は例外的に、社会問題を断片的に取り上げるだけでは十分に扱えない STS 教育独自の教育内容を考察している。また、ソロモンは「科学」、「技術」、「社会」それぞれを取り上げるテキストを執筆し「完全な STS の科目」を構想した。「科学教育において政治・経済・倫理などの側面や社会的な問題を扱う意義」を明らかにする上で、ソロモンの STS 教育論の検討は新たな視座を提供しうるものであるといえる。

第 1 章では、英国中等教育段階における STS 教育の展開を概観し、英国の STS 教育が登場する背景となる科学教育上の課題と、ソロモンの問題意識を明らかにした。中等教育において物理・化学・生物などの伝統的な科目のいずれかだけを履修させ、専門分化を志向する教育が批判された。1970 年代に前期中等教育段階、1980 年代に後期中等教育段階において、伝統的な科学科目を横断的に履修させるだけでなく、科学と社会の関係を取り入れる科目が登場した。1980 年代半ばから 90 年代には、既存の科学教育に挿入可能な 100 を超える STS 教育の教材が開発された。

ソロモンは STS の要素を取り入れた従来の科目に対して以下の 3 点を批判する。①科学の本質を理解するには、実験を過度に重視した科学研究の体験では不十分であること、②科学が関わる社会問題の解決において、他の観点よりも伝統的な科学が優位にあることを前提とする「上からの STS 教育」であったこと、③断片的に学際的トピックを取り入れる手法は科学・技術・社会の意思決定の性質を描く一般的教訓を剥落させることである。ソロモンは、生徒が科学の本質を理解することを重視するとともに、「科学・技術・社会の意思決定の性質」という STS 独自の教育内容の存在を認めた。ただし 1983 年の段階では、科学教育を履修しない傾向にあった女子に科学教育を普及させる意図が強く、また「技術」は「科学」と「社会」と同列に扱われておらず、日本で知られる STS 教育の目的からは距離があった。

第 2 章では、以上の批判をふまえて、ソロモンがどのような STS 教育を構想したのかを、彼女の掲げた STS 教育の一般的な目的を具体化することを通して検討した。さらに、ソロモンが執筆し 1992 年に出版された、「科学」、「技術」、「社会」それぞれに焦点を合わせたテキストの内容を分析し、STS 教育独自の教育内容を析出するとともに、目的との関係を明らかにした。ソロモンは、科学的概念を身につけた生徒が、科学が関わる社会の問題の分析における科学の優位性を認識し、科学以外の要因を排した妥当でない科学観を形成している現状に疑義を呈した。これは科学的概念を理解すれば十分であるという科学的リテラシーの立場が、その意図するところとは裏腹に、社会の問題を自分事として分析し、意思決定を行う市民的リテラシーの育成に寄与していないことを指摘するものである。

これに対して、ソロモンの STS 教育の目的は、すべての生徒に科学が関わる問題について多様な立場や観点到に配慮しながら、自身の考えを形成し行動できることである。そのために STS 教育独自の教育内容として、多様な人々の立場や倫理的側面を紹介し、授業内でのディスカッションを通して、民主主義社会における意思決定プロセスを体験させ、自分の意見を社会に反映させようとするアクティブな市民の育成を志向していた。以上のように、本稿ではソロモンの STS 教育の分析を手がかりとしながら、「科学」に閉じない科学教育の重要性を示した。

ただし、ソロモンが生徒に理解させようとして取り上げる科学の本質や科学者のイメージ、技術・社会に固有の多様な観点、意思決定のプロセスなどは、議論や意思決定の前提となるものであり、社会問題を分析する際に具体的にどのようなことに留意すべきかについてまでは示されていない。この点の検討を今後の課題としたい。

## 論文要約

提出者氏名	き はくれい 祁 白麗	指導教員	主	にしおか か な え 西岡 加名恵	副	いしい てるまさ 石井 英真
論文題目	藤岡貞彦による学校論の意義と課題 ——環境教育のあり方に焦点を合わせて——					

### 【論文内容の要約】

本稿では、藤岡貞彦の所論、特に環境教育のあり方を検討することを通して、彼の学校論を考察する。ここでいう学校論とは、教材や教育課程を含む学校教育の内容にとどまらず、社会教育をも含む意図的な人間形成という教育概念における学校の役割、さらに社会と学校の関係を含める概念として捉えられている。

藤岡に関する先行研究では、環境教育と社会教育の立場から、藤岡の学習論の研究、教育環境権論の研究、公害教育論の研究といったものがある。しかしながら、これら一連の先行研究は主に社会教育の観点から論じられているため、学校外における環境教育に議論が限定される傾向が強い。一方、社会教育の観点に限定せず、藤岡の公害教育論に関する研究は、教育学的立場から藤岡の論を全体的に考察しているものの、学校と社会での環境教育の関係に焦点を合わせていない。そこで本稿は、先行研究において藤岡の環境教育論が見落とされてきた部分に光を当てる。すなわち、藤岡が環境教育を学校内での、及び学校に関わる具体的な教育・学習活動として論じることに着目する。それにより、藤岡の所論において、学校内外の環境教育をどう結びつけるか、学校と社会の関係性はどのようなものかを、彼の学校論として考察する。

藤岡の所論は、時代によって質的な違いがみられる。そのため、藤岡の学校論を論ずるに際して、第1期：後に展開する学校論への準備期（1963年-1970年）、第2期：地域に根ざす学校論（1971年-1985年）、第3期：環境学習に基づく学校論（1986年-）という3つの時期区分をする。第1期において、藤岡は学校教育に対する関心が薄く、学校外における住民の公害学習に環境教育の典型を見出している。その後藤岡は、こうした公害学習を支えてきた教師の出会いによって、学校における公害教育実践に目を向けるようになった。第2期において、藤岡は地域と教育の関係を論じる中で学校のあり方を検討している。この時期の背景として、地域開発による環境問題が公害問題から潜在的な形へ変質したことや、非行などの教育荒廃の問題が挙げられる。第3期において、藤岡は学校教育の中に環境学習を行うことで、学校と地域を繋ぐことを構想している。その背景には、第3期以前の藤岡は主に学校の外に注目していたが、環境問題が地域レベルを超えて広域化し、かつ藤岡が地域と学校の媒介とした地域自治体が後退しつつあったという現実があった。

以上のような時期区分に基づいて、本稿第一章では、第1期に着目する。まずは、藤岡の教育学的立場である＜教育と社会＞学の究明を行った。それは、認識形成と人格形成の統一を図る上で、学習主体が否定的に置かれている社会の問題に取り組む教育実践を主張する立場である。この立場に至るまでに、藤岡の初期研究は、農村社会における青年の学



習論から三島・沼津コンビナート反対運動の住民の公害学習論に移行した。この2つの研究は生活に必要な学習への教育的支援によって、地域の主体になっていく点において共通している。そして、公害問題へ関心を移した藤岡は、学校で行われた公害教育実践と出会った。こうして、藤岡が主張する<教育と社会>学が第1期の最後に「公害と教育」論として具現化した。すなわち、公害問題をめぐる教師の住民運動への関与、教材、教育課程の自主編成などによって、学校と公害といった社会問題が結びつけられたのである。

第二章では、第2期に着目する。この時期において、公害・環境教育に対する関心から藤岡と共著を出しつつも、学校に対する捉え方に違いが見られた中内敏夫の所論との比較を行った。この比較に際しては、藤岡と中内が開発地域での教育実践に対してどのような考察を加えたのかを手がかりとした。中内は、地域開発に必要な社会認識と自然認識に基づいて教育目標を組織し、地域の状況を教材に組織するという学校教育課程の創造を構想している。一方、藤岡は、地域の要求を踏まえ、親、住民、教師総ぐるみで地域教育計画を立てる取り組みの中に、学校のあるべき姿を見出している。

第三章では、第3期に着目する。この時期において藤岡が提唱した環境学習には、課題学習と総合学習に基づく。それは、生活の中にある現実課題を環境課題として調べていく課題学習と、教科間や教科と教科外の総合、大人と子どもと教師の総合、学校と地域の総合を意味する総合学習である。すなわち、子ども・青年が大人・教師と一緒に環境を調べ、環境問題に気づく中に、学校と地域を結びつけていく考え方である。

このように、藤岡の学校論は時期によって異なるものの、一貫して地域の現実の課題とそこに生きている大人の学習は密接不可分な関係にある。この藤岡の学校論の本質からみれば、藤岡の構想する環境教育は、①生活現実への開眼によって学校教育内容を、②子どもが地域で大人の生き方と出会うことによって学校教育の過程を、③学ぶ意欲の喚起と地域づくりの主体になっていくことによって学校教育目標を問い直す点、さらに、学校外で行われる社会教育の創造にもなりえる点をも提示している点に意義がある。

しかしながら、このような地域の現実問題に立ち向かう大人の学習と子どもの教育を一つのシステムにおいて実現しようとする藤岡の学校論には、課題も残されている。例えば、①価値判断に基づく大人の学習の原理を子どもの学習に押し付ける危険性があること、②学校的な価値を受け入れる大人世代の増加による教育内容の問い直しが困難であること、③近年藤岡が構想する環境教育のあり方としての総合学習がカリキュラムの中にいかに位置付けられるべきかを藤岡自身も明らかにしていないことが指摘できる。

## 論文要約

提出者氏名	山本 匡哉	指導教員	主	石井英真	副	西岡加名恵
論文題目	数学教育再構成運動の史的展開					

### 【論文内容の要約】

本稿では、戦時下に展開された数学教育再構成運動（以下、再構成運動）に焦点を合わせ、その意義と課題を検討する。再構成運動は、20 世紀初頭、欧米で興った数学教育改良運動に触発され、中等数学教育の改革をめざした運動である。この運動を通して、戦後の数学教育の枠組みが形作られたとされている。

再構成運動に関しては、再構成運動の興隆と展開が教育史研究として詳らかにされている。しかし、再構成運動の主要な役割を担った諸系譜の思想が、再構成運動にどのような影響を与えたのか、検討の余地が残されている。そこで本稿では、東京高等師範学校附属中学校（以下、東京高師附中）と広島高等師範学校附属中学校（以下、広島高師附中）の 2 つの主要な系譜をとりあげ、当時の中等数学教育の状況、及び数学教育の思想の違いに着目する。そして、再構成運動の一つの成果として著された『数学 第一類・第二類』の検討をもとに、再構成運動の意義と課題を明らかにすることを目的とする。

そのために、第 1 章では、『数学 第一類・第二類』の編纂に至る経緯を概観した。第 1 節では、再構成運動興隆の契機となった『尋常小学算術』の理念を検討した。塩野直道によって編纂された『尋常小学算術』は、知識技能の注入的な教授を避け、生徒自身が数学をつくりあげていくことを、教科書において具体化したものであった。初等算術教育と中等数学教育との円滑な接続を図ったことが、再構成運動の契機となったのである。

第 2 節では、再構成運動の興隆と展開を示した。20 世紀初頭に形づくられた日本の中等数学教育は、形式陶冶を目的とした学問的・抽象的な性格を有するものであった。そのような状況に際し、数学教育改良運動の影響を受けて、より具体性・実用性のある数学教育の構想が志向された。そして、1940 年、数学教育再構成研究会が設立されたことを機に、文部省との関連を図りながら、国家的な中等数学教育改革が進められていった。その過程で、教授要目の改訂、検定新教科書『数学 第一類・第二類』の編纂が行われた。

第 2 章では、再構成運動において、主要な役割を担った、広島高師附中と東京高師附中に着目し、両系譜の中等数学教育改革に向けた取り組みを検討した。第 1 節では、広島高師附中の検討を行った。当時の中等数学教育の目的に据えられていた形式陶冶を批判し、「学校数学」という理念を打ち出した。その理念をもとに、数学を発明・創造することで、真理感情の涵養を目的とした数学教育を構想したのであった。広島高師附中の取り組みは、学問の一方的な教授が行われていた中等数学教育において、なぜ数学を教授するのか、という問題提起をなした。そして、問いを連ねていく中で数理を発明・創造するという教科書の形式が、『数学 第一類・第二類』に引き継がれることとなった。



第2節では、再構成運動において中心的な役割を担った、東京高師附中に焦点を合わせるとともに、塩野の影響を検討した。東京高師附中は、現実の問題解決に資するために数理の発見・構成を生徒が行うという、実用的な側面を重視して数学教育を構想していた。そのために、具体的な問題場面から数理を抽象し、抽象した数理をもとに、具体場面に適用するというサイクルを経ることで、数学の実用性を感得させることをめざした。そして、数学を創造する活動自体を教育の対象とすべき、という塩野の論を踏まえて、教授すべき数学的内容と数学を創造する働きを一体にする形で、『数学 第一類・第二類』の編纂に取り組んだのである。

第3章では、『数学 第一類・第二類』の検討をもとに、再構成運動の意義と課題を検討した。第1節では、『数学 第一類・第二類』の理念として、具体と抽象とを往還させたスパイラル的な学習の過程が図られていることを明らかにした。これは、具体的な問題場面から数理を同定し、抽象化・形式化を通して数学的観念を発展させ、発展せられた数理を用いて、問題解決を図ることを目指したものであった。そのために、広島高師附中の教科書にみられる、問を連ねていく形式がとられた。

第2節では、関数の単元に焦点を合わせ、『数学 第一類・第二類』の具体的な検討を行った。それにより、『数学 第一類・第二類』の特徴として次の3点を見出した。①具体的な事象を素材に、獲得した数理を更なる具体事象に適用することで、よりよい定式化を企図していること。②それにより、具体的な事象に対する洞察が深まるとともに、数学的観念や手法が洗練されていくこと。③複数の単元・学年を通して解決方法が洗練され、現実的な問題に対するより精緻な解が得られること。このように、単に学び得た知識や技術を問題へと適用するといった卑近な実用主義を超え、系統的に発展していくという数学の特徴に立脚しつつ、数学の実用性を感得することが志向されているのである。

以上を踏まえて、第3節では、再構成運動について次のように総括した。形式陶冶を目的とした学問的・抽象的な数学の教授に対して、単元・学年をまたいで数学的観念が発展され、生徒が主体的に数学をつくり上げていくことがめざされた。中等数学教育改革に向けた取り組みが集約される形で、新たな数学教育の体系の樹立が試みられたのである。しかし、本来は諸学校や研究団体から草の根的に興った運動が、国家としての一大改革として急進的に進められることとなった。その結果、形式陶冶が未だ根強く残っていた状況において、再構成運動の理念が十分に受け止められることなく収束したことは、再構成運動の限界であったと言わざるを得ない。

## 論文要約

提出者氏名	荒川由布	指導教員	主	石井英真	副	西岡加名恵
論文題目	郷土教育の理論と実践 —桑原正雄の所論を中心に—					

### 【論文内容の要約】

本稿では、戦後の郷土教育を代表する郷土教育全国連絡協議会（以後連絡の2文字が取れる。以下、郷土全協）について扱う。郷土全協を代表する理論家である桑原正雄と実践家の渋谷忠男に着目する。当初、二人は理論的充実という面で協力関係にあったが、渋谷は1974年に郷土全協を脱退することとなる。本稿では、そのような物別れは一体どのようなにして起こったのかを分析し、またその分析から両者の教育理論の実態に迫りたい。

第一章では桑原正雄の理論的変遷をまとめつつ、渋谷忠男の活動に言及し、両者の物別れについて環境的な要因を見出す。桑原正雄はレッド・ページにより教員を退職したのち、戦前の郷土教育への批判や、戦後の新教育に対する不満からむさしの児童文化研究会を設立した。設立当初は系統主義に立って新教育批判を行っていた郷土全協だが、その後郷土教育に社会科の本質を見出し、桑原と渋谷はともに「郷土教育的教育方法」を打ちだして独自の理論を展開することとなる。渋谷は桑原の理論を実践面で支えたものの、両者の間には活動地域の異なりがあった。都市部と地方農村部では地域住民の生活環境が異なり、そこから郷土教育において構想する地域の多様性や広がりも異なる。このような環境要因が両者の間に亀裂を生みだしたと考えることができる。

第二章においては両者の問題意識までさかのぼり、両者の郷土教育理論により詳細な分析を加えた。第一節においては両者の問題意識とそこから形成された教育内容の系統について、そして第二節では科学的な社会認識の獲得と認識変革の教育に着目し、第三節において両者の教育理論の実態に迫る。桑原は戦前の郷土教育や新教育への反省から、科学的な社会認識の獲得や認識の変革こそが郷土教育の本質であると考えていた。その一方で、渋谷は地域づくりを主眼としており、科学的な社会認識や認識変革といった教育理論はその目的を達成するための手段として扱われていた。1960年代以降、奥丹後地方では高度経済成長の影響を受ける。その対応の中で科学的な社会認識や認識改革といった教育理論はその位置づけをさらに低いものとし、結果的に1990年代には渋谷は労働や自然、農業などを重視し、授業内での農業実践などの導入に取り組むこととなる。

渋谷と桑原の郷土教育は、活動地域という環境要因のほかに問題意識から生じた理論の位置づけという異なりがあった。渋谷の郷土教育実践は学校教育と地域を結び付けたという側面において一定の評価は認められるものの、子どもや地域住民の科学的な社会認識の獲得や認識の変革を最後まで郷土教育の本質と捉え、それらの実現に向き合った桑原の活動も、そこに真に社会を改変する可能性があったことを鑑み、同様に評価されるべきである。

## 論文要約

提出者氏名	岡村亮佑	指導教員	主	石井英真	副	西岡加名恵
論文題目	稲垣忠彦による授業論の展開 —「教授学の建設」から「授業カンファレンス」へ—					

### 【論文内容の要約】

本論文では、「教授学の建設」への挑戦から「授業カンファレンス」の提唱へと至る、稲垣忠彦による授業論の展開を検討した。先行研究において、稲垣が提唱した「授業カンファレンス」は、授業の事例研究への先駆的取り組みであるとされてきた。しかしながら、稲垣による「授業カンファレンス」の提唱の背景には、稲垣が斎藤喜博らとともに、教授学会やその後身の教授学研究の会において取り組んだ「教授学の建設」への挑戦と苦悩が存在しているにもかかわらず、これまで十分には検討されてこなかった。よって本論文では、教授学会における「教授学の建設」への挑戦とその後の授業論の展開を踏まえた上で、「授業カンファレンス」が有する理論的特質を解明することを目指す。

第1章では、稲垣による「教授学の建設」は、「教育の定型化」への批判意識のもと、斎藤喜博の授業論と実践を手がかりに「人間学と技術学とのセットとしての追求」として行われていたことを明らかにした。そのうえで、「教授学の建設」から稲垣が離れていく過程を、稲垣・多田論争と斎藤喜博との留別という二点から検討した。第2章第1節では、在外研究後の稲垣による授業論の展開を明らかにし、1977年には稲垣が授業研究の質的な変化を要請していたことを明らかにした。続いて、これまでに検討した稲垣の授業研究の歩みと照らし合わせて、「授業カンファレンス」がもつ理論的特質を指摘した。第2節では、「授業カンファレンス」の事例を検討し、前節で指摘した特質が具体的な事例でどのように表れているのかを検討した。

以上の検討から、稲垣の授業研究の歩みに見られる一貫性が明らかになった。即ち、稲垣の授業論において、個々の教育実践がもつ特殊性を重視しながら、実践の事実の検討を授業研究の中核に置くという姿勢は終始一貫していた。授業研究や研究者の役割の変化を求めたのも、この姿勢を追求し続けたことの結果であるといえる。このことから、「授業カンファレンス」の提唱は、授業研究のパラダイム転換を第一に意図したものというよりもむしろ、教授学研究の会で目指されていた子ども・教材・教師の相互作用の検討に重点を置き、授業という営みの全面的・総合的把握を試みるという志向性の継承と再構築を図ったものであると結論付けた。

本論文では、その授業論の展開の過程において稲垣に影響を与えたとされる林竹二との関係性を検討できなかった。よって、林と稲垣の関係性を検討し、斎藤・稲垣・林の三者の授業論の関連を明らかにする必要がある。また、1993年以降、滋賀大学や帝京大学、信濃教育会教育研究所における稲垣による教師教育の実際を検討し、「授業カンファレンス」の意義と課題を教師教育の文脈から解明する課題が残されている。

## 論文要約

提出者氏名	笠井 真由	指導教員	主	西岡加名恵	副	石井英真
論文題目	<p style="text-align: center;">「奈良の学習法」に関する一考察 —鶴居滋一と山路兵一の実践を手掛かりに—</p>					

### 【論文内容の要約】

本稿では、大正時代に、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、奈良女高附小と略す）で合科学習を提唱した木下竹次と、それを実践した訓導の鶴居滋一・山路兵一を取り上げ、当時の合科学習理論・実践を教育者側から捉える。それぞれの教育者が何を重要視し、どのように児童に関わろうとしていたのかを考察していく。

第1章では、木下の合科学習を提唱するまでに至った経緯と、1920年代初期に構築された理論を検討した。木下は、それまでの教師中心主義に疑問をもち、1900年代初頭から児童中心主義の授業を模索していた。1919年に奈良女高附小に赴任した後、合科学習に関する理論をまとめて同校の訓導たちに実践を始めさせた。木下は、生活と学習を切り離さずに、学習者が具体的な生活体験を通して学校で学んでいく学習を目指し、学習者が自ら学ぶ題材を選定し、自らのために学んでいく授業を展開すべきだと説いた。

第2章では、鶴居と山路それぞれの合科学習の理論と実践を検討した。鶴居は、自身の合科学習を「プロジェクト学習」と呼んだ。彼は、入学以前の分科していない生活における無邪気な児童の姿を学校でも育てていきたいと考えており、「生活即学習」として、生活と学習を結び付けようとしていた。山路は、自身の合科学習を「遊びの善導」と呼んだ。彼は、家庭での児童の自発的な活動生活を「遊び」と称したうえで、その遊びをそのまま学校教育に流入しようとした。

第3章では、木下・鶴居・山路の合科学習にどのような違いがみられたのかを考察した。木下は児童の社会的自己を成長させるという目的の下で、自律学習をすべきだとしていた。一方この目的—手段関係という点において、実際に実践を行った鶴居と山路には次のような違いが見られた。鶴居は、児童を育てようとする意識が強く、プロジェクト学習の中で自律的に学習する姿勢を育成しようと、問題解決を重視した授業を展開した。対して山路は、児童を伸ばそうとする意識が強く、遊びの善導の中で小学校入学以前の自発的な活動をそのまま学校にも取り入れるべく、自発活動を引き出しやすいように環境を整えて行く授業を展開した。

本稿での検討により、同時代の同学校に勤めた教師でも、彼らの教育観・児童観にばらつきがあることで、実際の実践でも重要視する点が「児童の学習態度形成」と「児童の学習動機」と、異なることが明らかになった。本稿の課題としては、奈良女高附小における合科学習実践の初期段階でしか検討ができなかった点である。木下や各訓導の合科学習がその後どのように変容していくのかについての考察は、今後の課題としたい。

## 論文要約

提出者氏名	田中 知輝	指導教員	主	西岡 加 名恵	副	石井 英 真
論文題目	英語文法指導における認知文法の意義と課題					

### 【論文内容の要約】

現在の日本における英語教育における文法指導の問題点として、入学試験などで出題される文法問題を解くための指導が多くみられるという問題や、日本の英語教育にみられる「コミュニケーション重視」の風潮、コミュニケーションと文法が対立するという誤解が挙げられる。本稿では、それらを解決しようと考えられる、認知文法によるアプローチを検討し、その考察を行う。

認知文法は認知言語学の理論を基にした科学文法で、統語論と意味論は互いに密接に関係しているという立場をとる。これは、同じ科学文法である生成文法と異なる点である。生成文法にない認知文法の特徴として、コアとなる意味からの広がりを生かした有機的な学習や、類似した文の細かなニュアンスの違いについて説明ができるという点が挙げられる。ただし、科学文法である認知文法を学習文法に取り入れる上で、科学文法は理論的な首尾一貫性を重視するのに対し、学習文法はその包括性を重視するということに留意する必要がある。また、認知文法を英語教育に利用することに対する批判もある。例えば、文法の説明が長く複雑になることや、従来の文法説明と比べ革新的なところがないことが挙げられる。

今井隆夫によると、認知文法的アプローチを用いた文法指導において第一に必要なのは、学習者にプロトタイプとなる例文を提示することである。その後指導者が文法ルールを提示し、徐々に発展的な事例に触れさせることで、幅広い英語解釈能力や創造的なアウトプットを期待することができる。上記の今井の論に基づき、実際の文法指導の提案として、「図と地」を用いた指導、「構文の意味」を利用した指導、カテゴリー化とグラニュラリティを用いた指導という3つのパターンが考えられる。「図と地」を用いた指導では、観測者の意識が向いている対象を「図」、向いていない対象を「地」とするが、これは能動態と受動態の違いなど多くの分野に応用ができる。「構文の意味」を利用した指導では、動詞と目的語の関係が共起される前置詞の選択に影響するという点をプロトタイプとする。これは前置詞の指導と相性が良く、合わせて学習することで高い効果がもたらされると予測できる。カテゴリー化とグラニュラリティを用いた指導では、概念やグループの構成基準と対象を観察する精密具合がプロトタイプとなる。この考え方は可算名詞と質量名詞の区別から動詞の完了用法と未完了用法の区別といった広い範囲での応用が可能となる。

伝統的な学習英文法では個々の知識を暗記することに傾倒していたが、認知文法的アプローチにより文法の包括的な理解が促進されるという点が、認知文法を文法指導に取り入れる意義といえる。

## 論文要約

提出者氏名	向井 雅貴	指導教員	主	西岡加名恵	副	石井英真
論文題目	宮沢賢治の思想と教育実践					

### 【論文内容の要約】

数々の文学作品を残し広く文学者として認知されている宮沢賢治であるが、その生涯の中で計7年間教育者として活動していた。宮沢の実家はその地方では有数の裕福な商屋で、同時に農民から小作料を徴収する地主でもあった。実家には農民たちが買い物に來たり、小作料を納めに來たりしていたので自然と農民と接する機会は多かった。凶作続きで困窮していた農民たちの生活を目の当たりにし、また、農民たちが困窮しているにもかかわらずそこから搾取する家業に対して嫌悪感を抱くようになり、農民・農業に対して関心を抱くようになっていった。

先行研究では、宮沢の思想がどのように反映されていたのか十分な検討がされているとは言いがたい。そこで本稿では、宮沢の教育思想や理論について整理するとともに、その整理したものと再現された教育実践とを照らし合わせることで、宮沢の思想が実践にどのように表れているかを明らかにすることを目標とする。

当時の農業教育は、中央の高等・専門学校で教えていた内容の表現を少し改めただけでそのまま取り入れていたので、本来地域の農村の指導者となりうる人物を育てることが目的であったにもかかわらず、その教育内容は地域に即したものではなく、生徒たちの興味・関心を惹くものではなかった。このような教育内容や、実家に帰っても長男しか自分の土地を持っていないという農村の在り方から、農業学校を出た生徒が必ずしも農業に従事するというわけではなかった。

また、宮沢は農民が日常生活を送る中で生み出される農民芸術を提唱した。農民芸術を含め宮沢が考える芸術とは、明るくいきいきとした生活の中で、芸術を創出することを目的とせず無意識の中から生み出されるものである。そのためには、個人特有の「天の才」を伸ばし、「天の才」が発揮されなければならないとしている。

宮沢に特徴的なものとして、宮沢が日常生活の中で感じとった自然の中の事象をそのまま文章として表現した「心象スケッチ」が挙げられる。これは擬人法のような形式をとっているが本質的には全く異なるもので、受け手が心象スケッチで表現された対象の視点に立つことを容易にし、対象の人間に対する異質性をより強く感じさせ、世界に対してより深い理解が可能となる。

このような思想や目標から、宮沢はあくまで農民を育てるために教育に取り組み、農民として働かない生徒もその「天の才」を活かしてその後も暮らしていけるように、教育活動を行った。



## 論文要約

提出者氏名	森永梨加	指導教員	主	石井英真	副	西岡加名恵
論文題目	相馬一彦による「問題解決の授業」の意義と課題					

### 【論文内容の要約】

相馬一彦は、「問題解決の授業」を『問題』を提示することから授業を始め、その『問題』の解決過程で、新たな知識や技能、数学的な見方や考え方を身に付けさせていく学習指導」と定義している。本稿では、相馬が「数学的な考え方」を身に付けさせるための実践として提案する、「問題解決の授業」の意義と課題の検討を検討した。

第1章では、相馬が「問題解決の授業」を提唱するに至った経緯を明らかにするために、数学的な考え方と問題解決の指導に関する研究の変遷を整理し、相馬の問題意識をまとめた。前提として、相馬には「教師主導の説明中心の授業」や「ドリル中心の授業」への否定的な見方がある。加えて、問題の解決過程を重視した実践を行う際、生徒が必要感と目標をもって取り組めるようにすることが大切であるとしている。

第2章では、相馬自身の数学教育観を明らかにした上で、「問題解決の授業」の理論的な検討を行った。相馬は、どの単元においても、教科書に載っているような問題をもとに教師が問題提示の仕方や発問を工夫すれば、生徒に問題解決の必要感と目標をもたせることができると考えている。加えて、授業だけではなく、評価をも授業と関連したものに変わっていくことが、生徒を授業に参加させ、結果だけではなく過程を重視することができるよう促すことにつながると考えている。

第3章では、「問題解決の授業」の実践事例を検討し、その意義と課題を考察した。相馬は、生徒に問題解決の必要感と目標をもたせることを重視している。そのための方略として、生徒の興味を惹きつける「問題」の開発と展開の仕方の工夫を明示したことが、「問題解決の授業」の意義として挙げられる。また、文章題や証明問題に限らず、あらゆる題材を用いて実践している点にも意義がある。一方で、問題の開発の仕方に課題がある。生徒が自ら考えてみようと思える、あるいは考えることが楽しいと思える授業を目指しているものの、相馬が扱う「問題」は生徒の実生活との結びつきが弱い点で課題が見られる。

本稿では、相馬の「問題解決の授業」に焦点を合わせ、その意義と課題を明らかにした。しかしながら本論文では、他の問題解決学習の実践との比較検討が不十分であるという課題が残っている。相馬の「問題解決の授業」をより相対的に捉え、中等教育段階での授業改善の在り方を模索していくことを今後の課題とする。